

Liberar talentos, optimizar inteligencias, sobredotar potencialidades...

¿Paradigma vital para diferenciar la educación y propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz?

Anaida Pascual Morán

RESUMEN

Este artículo nos invita a ver la liberación de talentos, la optimización de inteligencias y la *sobredotación* de potencialidades como premisas centrales de un paradigma educativo de naturaleza vital para diferenciar la enseñanza, salvaguardar los derechos humanos y propiciar la noviolencia y la paz. Destaca la urgencia de movernos en todo ámbito y nivel educativo, de una educación regular y especial convencional a una *educación diferenciada*. Problematisa y examina en profundidad su propuesta pedagógica a partir de las siguientes interrogantes claves: (1) ¿En qué consiste la educación diferenciada y hasta qué punto podría aportar a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pacífica? (2) ¿Por qué es preciso diferenciar la educación para liberar talentos, optimizar inteligencias y *sobredotar* potencialidades? (3) ¿Cómo podemos diferenciar la educación para encaminarla al desarrollo óptimo de potencialidades y así contribuir a propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz?

Descriptores: educación diferenciada, paradigma vital, liberación de talentos, optimización de inteligencias, *sobredotación* de potencialidades, derechos humanos, justicia, noviolencia, paz.

ABSTRACT

This article invites us to see the liberation of talents, the optimization of intelligences, and the endowment of potentialities as central premises of a vital educational paradigm in order to differentiate teaching, safeguard human rights and propitiate nonviolence and peace. The author highlights the urgency of moving in every educational context and level, from regular and special conventional education to a differentiated education. She problematizes and examines in depth her pedagogical proposal, starting from the following key questions: (1) ¿What is differentiated education and to what extent could it contribute to the construction of a more just, supportive and peaceful society? (2) Why is it necessary to differentiate education in order to liberate talents, optimize intelligences and endow potentialities? (3) How can we differentiate education towards the optimal development of potentialities, and therefore, contribute to propitiate human rights, justice and peace?

Keywords: differentiated education, vital paradigm, liberation of talents, optimization of intelligences, endowment of potentialities (giftedness), human rights, justice, non-violence, peace.

A manera de prólogo...

Nuestra propuesta central en esta reflexión es invitar a los lectores a que veamos la *liberación de talentos*, la *optimización de las inteligencias* y la *sobredotación de potencialidades* como ejes esenciales de un paradigma educativo de naturaleza vital para *diferenciar* la enseñanza, salvaguardar los derechos humanos y propiciar la no-violencia y la paz. Más aún, proponemos la urgencia de movernos en todo ámbito y nivel educativo, *de una educación regular y especial convencional, a una educación de naturaleza diferencial*. Partimos de los siguientes cinco postulados:

- La pérdida y el desperdicio de talentos, inteligencias y potencialidades retrata nuestra realidad educativa y social cotidiana.
- La pérdida y el desperdicio de talentos, inteligencias y potencialidades puede significar la diferencia entre la vida y la muerte; la diferencia entre la violencia y la paz.
- Liberar nuestros talentos, optimizar nuestras inteligencias y sobredotar nuestras potencialidades nos exige *diferenciar cualitativamente* la educación.
- Si reorientamos nuestros principios y prácticas educativas en esta dirección, estaremos contribuyendo a construir un para-

digma idóneo para *diferenciar* la educación y fomentar la vida y la paz.

- La *diferenciación* en la educación propicia que los seres humanos aporten sus talentos, inteligencias y potencialidades para el bien común y la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pacífica.

A continuación, problematizamos y profundizamos en estos cinco postulados, a partir de las siguientes tres preguntas:

- ¿En qué consiste la *educación diferenciada* y hasta qué punto podría aportar a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pacífica?
- ¿Por qué es preciso *diferenciar* la educación para encaminarla a liberar talentos, optimizar inteligencias y sobredotar potencialidades?
- ¿Cómo podemos *diferenciar* la educación para encaminarla al desarrollo óptimo de potencialidades y, en última instancia, para propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz?

1. ¿En qué consiste la educación diferenciada y hasta qué punto podría aportar a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pacífica?

El paradigma amplio e inclusivo de la *educación diferenciada* responde, de forma sumamente pertinente, a los *signos de los tiempos*. Este abarcador enfoque, cuya amplitud de horizontes es cada vez más diversa, incluye, entre otras: la educación especial de avanzada, la educación multicultural e intercultural, la educación adaptativa, la educación inclusiva, la educación para grupos marginados, la educación para la diversidad, la educación para la equidad de género, la educación ecológica, la educación antirracista, la educación para la ciudadanía democrática, la educación solidaria, la educación para el desarrollo óptimo de las potencialidades, la educación liberadora, la educación en derechos humanos y la educación para la acción no-violenta y la paz (Bartolomé & otros, 2003; López López, Tourón, González Galán, 1991; Muñoz Seda, 2007; Riley, 2000; Tomlinson & Allan, 2001; Villanueva, Monsell & Cerda, s.f.)

La *educación diferenciada* representa una noción dinámica en constante evolución. Ofrece cabida para otras vertientes que podrían surgir como respuesta a la responsabilidad de atender ciertas poblaciones y problemáticas emergentes de una manera “diferencial”. Los

nuevos paradigmas de la *pedagogía diferencial* y de la *pedagogía de la diversidad*, contemplan una diversidad de *experiencias de aprendizaje diferenciadas* para poblaciones, como “desertores escolares”, menores maltratados, estudiantes en instituciones juveniles, niños y niñas deambulantes, adolescentes embarazadas, víctimas de violencia doméstica, estudiantes migrantes, estudiantes provenientes de ambientes empobrecidos y marginados y estudiantes en contextos de “violencia escolar” (Bartolomé & otros, 2003; López López, Tourón, González Galán, 1991; Muñoz Seda, 2007; Riley, 2000; Tomlinson & Allan, 2001; Villanueva, Monsell & Cerda, s.f.)

La *atención diferencial a la diversidad* también ha generado grupos de teóricos, investigadores y educadores que abogan por una “pedagogía de las diferencias”, y continuamente se abren líneas emergentes de investigación, educación y acción en este ámbito, ya que “la diversidad es un concepto y una realidad que define la cultura y las sociedades contemporáneas”. La *educación diferenciada*, como marco teórico educativo y praxis de *enseñanza diferenciada*, *aprendizaje diferenciado*, *currículo diferenciado*, *aula diferenciada* y *avalúo diferenciado*, ha cobrado vida de muy diversas formas en múltiples escenarios escolares y universitarios. Inclusive, ya se habla de la urgencia de atemperar todos los programas de estudio a todos los niveles para atender *la diversidad*, mediante la *diferenciación de la educación*. Si miramos el *Modelo Diferenciado de Educación* desde una óptica visionaria y de avanzada como “una opción por la diversidad”, la misma constituye una valiosísima área de naturaleza transdisciplinaria, para atender la gran diversidad de poblaciones existentes y emergentes en el mundo. Cabe señalar, además, que se trata de un campo que responde, más allá de leyes nacionales y reglamentaciones, a principios de derechos humanos, sociales, económicos, políticos y culturales de naturaleza universal (Bartolomé & otros, 2003; López López, Tourón, González Galán, 1991; Muñoz Seda, 2007; Riley, 2000; Tomlinson & Allan, 2001; Villanueva, Monsell & Cerda, s.f.)

2. ¿Por qué es preciso diferenciar la educación para encaminarla a liberar talentos, optimizar inteligencias y sobredotar potencialidades?

Implícita en esta pregunta está el postulado de que es preciso captar, cultivar y potenciar al máximo nuestros talentos e inteligencias. Este postulado es literalmente vital porque la vía más poderosa para subyugar nuestro ser es que se nos impida valorizar y optimizar nues-

tras potencialidades. Más aún, porque nuestro primer derecho es ser un *ser humano íntegro*, con plena conciencia de quién somos y de quién podemos llegar a ser. Ciertamente, este postulado coincide con las *pedagogías liberadoras* propuestas por el gran educador brasileño Pablo Freire, quien afirma que todo ser humano debe tener el derecho a *educar su esperanza*, de manera que sea capaz de viabilizar aquellos sueños que edifican y dignifican su existencia (Freire, 1993; Schipani & Freire, 1992). Este planteamiento resulta crucial para un país como el nuestro, que cuenta con un perfil impresionante de jóvenes que, al no tener proyecciones de futuro, literalmente sobreviven y mueren día a día en escenarios de riesgo, entre drogas, armas, hostilidades y violencias (Cordero, 2005).

Este postulado implica que, en la medida en que demos rienda suelta a los diversos talentos en nuestros educandos, optimizaremos su *universo de inteligencias* (Clark, 2002) y sólo entonces tendrán la oportunidad de *sobredotar* sus potencialidades. Implica, además, que necesitaremos de una *educación cualitativamente diferenciada*, orientada a un auténtico y personalizado proceso de desarrollo de sus talentos e inteligencias, con miras a maximizarlos (Clark, 2002; Renzulli, 1999). Implícito está también la intención de abordar y contrarrestar una falacia muy generalizada que tiende a dividir la población estudiantil, en términos absolutos, entre *los inteligentes* y *los no inteligentes*, entre *los dotados* y *los no dotados*, entre *los escogidos* y *los no escogidos*, entre *los in* y *los no in*, entre *los ganadores* y *los perdedores* (Renzulli, 1995, 1986). Dicha falacia fundamentalmente afirma que los *dotados* y *superdotados* constituyen una población fija a ser seleccionada para proveerles servicios especiales.

Otra razón poderosa que nos apoya es que, tanto las vidas de personas eminentes y de genio creador, como las de nuestros educandos, reflejan lo que también corroboran las investigaciones: que la vida está hecha de experiencias que paralizan o cristalizan el despertar de nuestras potencialidades y determinan nuestro éxito o fracaso futuro (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994; Pascual Morán, 1996). Coincidió, pues, con Mihaly Csikszentmihalyi, cuando afirma, a partir de su teoría del *fluir* de la experiencia óptima, que un talento o inteligencia sólo se desarrollará en la medida en que produzca una experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1996 & 1993).

La reconocida estudiosa en este campo, Barbara Clark (2002), también nos ofrece un marco referencial muy claro para reafirmar nuestro planteamiento. Dicha autora afirma que la educación no puede ser

exclusivamente para quienes han sido identificados como *dotados* o *talentosos*, sino que debe tener una *misión dual*, de manera que sea inclusiva y no elitista, ni excluyente. Esta doble misión nos exige armonizar, tanto el *desarrollo de talentos* en todas y todos los educandos, como la *educación para la sobredotación*, en aquellos cuyas potencialidades particulares se perfilan de manera excepcional (Clark, 2002).

Lamentablemente, la historia nos indica que ha prevalecido una postura academicista orientada a eso que el teórico pionero Joseph Renzulli ha designado como *schoolhouse giftedness*. Este enfoque de *sobredotación escolarizada* apenas ha aportado al desarrollo óptimo de las capacidades expresivas, afectivas e intuitivas de los educandos, es decir, a su *sobredotación creativa/productiva*. Afirma Renzulli que la mayor parte de las habilidades no se pueden medir con pruebas de cociente de inteligencia (IQ) o exámenes académicos. Más aún, argumenta que la excelencia en las calificaciones no hace a un aprendiz automáticamente *superdotado* o *talentoso*, ni el *comportamiento talentoso* lo demuestran exclusivamente personas con calificaciones altas. Por estas razones, afirma que la selección de estudiantes como “superdotados” o “talentosos”, con frecuencia se convierte en un “acto de unción” absolutista, arrogante, excluyente y, por lo tanto, no válido (Renzulli, 1999, 1995 & 1986). En sintonía con Clark y Renzulli, Howard Gardner afirma que los seres humanos poseemos una variedad de inteligencias y modos de entendimiento que nos distinguen a unos de otros. Indica, además, que, aunque la combinación de las inteligencias lingüísticas y lógicas es esencial para lograr un “dominio de la agenda de la escuela”, ciertamente “hemos ido demasiado lejos al ignorar las otras inteligencias” (Gardner, 1999, 1997, 1995, 1993).

Las pasadas tres décadas han sido unas de constante evolución, confusión y repercusión en el campo de la captación y el cultivo de las potencialidades. Cabe señalar que, en los pasados treinta años, hemos vivido los cambios más vertiginosos, que nos han llevado de una visión monolítica y excluyente de la inteligencia como un cociente de inteligencia arbitrariamente medido y determinado, a una educación diversificada e inclusiva para el desarrollo óptimo de las potencialidades en todas y todos los educandos. Una lectura crítica de esta historia nos revela que nociones claves, como *inteligencia*, *talento*, *sobredotación* y *creatividad*, han sido, en el fondo, *invenciones*, es decir, *constructos socioculturales* producto de cada época y contexto. Estas nociones han sido constantemente construidas, de-construidas, y re-construidas. De manera que podemos afirmar que la terminología ha sido, y sigue

siendo hoy, muy confusa y arbitraria, ya que se contextualiza y define según los esquemas de pensamiento y poder prevalecientes.

De aquí que Renzulli nos hable de *comportamiento dotado* y que lo describa como “la interacción entre tres grupos de rasgos humanos” —habilidades generales o específicas sobre promedio, altos niveles de compromiso en la tarea y alto grado de creatividad— y como la capacidad de aplicar estos tres rasgos “a cualquier área potencialmente valiosa de las ejecutorias humanas” (Renzulli, 1999, 1995 & 1986; Renzulli & Reis, 1997). De aquí que Gardner (1999, 1997, 1995, 1993), haya inventado el constructo *inteligencias múltiples* para designar aquello que ya otros habían designado antes con términos como *talentos múltiples*, *multitalentos*, *talentos ilimitados*, *talentos creativos múltiples* y *productividad creativa*. De aquí, también, que otros teóricos hayan dado suma importancia a otras inteligencias, como la *inteligencia emocional* (Goleman, 1995; Salovey, 1998) la *inteligencia moral* (Coles, 1997) y la *inteligencia espiritual* (Coles, 1991), además de la *infinitud de talentos*, como la planificación, la comunicación, la predicción, el discernimiento y el sentido del humor (Heller, Mönks & Passow, 1993; Marks & Nystrand, 1981). Es así que también contemos hoy con una serie de definiciones inclusivas y democráticas, que claman que “Todas y todos tenemos talentos”; con definiciones evolutivas, contextualizadas y eco-ambientales, que abogan por la creación de entornos de aprendizaje enriquecidos, e, inclusive, con definiciones de naturaleza ética, que afirman el desarrollo óptimo como derecho humano universal e inalienable.

En el ámbito de esta ampliación y diversificación de definiciones en los 70's y 80's, cabe destacar el concepto dinámico e integrador de desarrollo humano óptimo, que Barbara Clark (2002) nos propone, a partir de investigaciones recientes acerca de cómo funciona el cerebro y de cómo aprendemos. A mi juicio, Clark nos brinda la definición más amplia y dinámica posible, al definir *inteligencia* como la función total e integrada de nuestras funciones cerebrales, a partir de la interacción entre nuestro patrón genético único y el ambiente. Visualiza la *sobredotación* como una categoría descriptiva de la inteligencia integrada, acelerada y total, caracterizada por avanzados niveles de desarrollo. Y nos propone la *creatividad*, como una noción holística que trasciende la inteligencia y la sobredotación; o sea, como la síntesis óptima de todas las funciones del cerebro, como una condición o actitud que denota “un estado de ánimo que desafía su propia definición.”

A partir de los 90's y hasta el sol de hoy, las preguntas que los investigadores y educadores en este campo nos hemos hecho, tienden a cuestionar, incisivamente, el por qué de todo lo que, en las décadas previas, habíamos tomado como cierto e incuestionable.

- ¿Es acaso medible la inteligencia? (Freud, 1999; Hanson, 1993)
- ¿Dónde radica la inteligencia? (Perkins, 1994)
- ¿Acaso determina el cociente de inteligencia (IQ) nuestro destino? (Allman, 1994)
- ¿En qué medida propiciamos el “racismo de la inteligencia”? (Bourdieu, 1993)
- ¿Es posible ofrecer una educación para “superdotados” que no sea elitista y excluyente? (Eby, 1983)
- ¿Hasta qué punto respetamos el derecho de *toda* y *todo* educando a un desarrollo óptimo?

Preguntas como éstas tienden a ser de naturaleza radical y controvertible, ya que cuestionan, desde un paradigma de una pluralidad de racionalidades y desde una perspectiva ética suspicaz y crítica, el por qué de los postulados que han fundamentado nuestras creencias educativas convencionales. De manera que hoy día, en el ámbito del desarrollo óptimo de potencialidades, toda propuesta está bajo sospecha y sobre la mesa; ya no hay certezas ni respuestas dadas.

3. ¿Cómo podemos diferenciar la educación para encaminarla al desarrollo óptimo de potencialidades y, en última instancia, a propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz?

Como previamente afirmamos, el cultivo óptimo de las potencialidades es vital para todo ser humano y para la sociedad. En términos prácticos, nuestro ideario pedagógico nos dice que este proceso requiere, a su vez, diferenciar la educación y reorientarla a fomentar una *sobredotación productiva-creativa* mediante: (a) la captación y valorización de la expresión plena del ser humano; (b) la educación de forma óptima en la dimensión afectiva y (c) el cultivo de la capacidad intuitiva como la dimensión más significativa en el aprendizaje.

Captar y valorar la expresión plena del ser humano

Cuando hablamos de *expresión plena*, nos referimos a todos los *lenguajes expresivos*, o sea, a las particulares configuraciones de inteligencias y talentos en cada educando. Las *capacidades expresivas* abarcan uni-

tariamente el pensamiento, las diversas inteligencias, la multiplicidad de talentos, las sensaciones, las emociones, las intuiciones, los sentimientos, la espiritualidad y, sobre todo, la creatividad. La *expresividad humana* nos ofrece una opción idónea para aquello que apuntan las investigaciones como una urgencia impostergable: la formación genuinamente integral del educando. La *expresividad*, según estudiosos de la personalidad humana y del aprendizaje, representa “la totalidad inseparable e integrada” de lo profundo y vital en cada ser humano, estimula el sentido de valía propia y es capaz de elevarse hasta la manifestación creadora (Beauchat, Iriarte, Lavanchy & Pregnan, 1993).

Para propiciar la capacidad expresiva, será necesario crear espacios enriquecidos de reflexión y contemplación, romper con lo imitativo, orientar el quehacer educativo a lo novedoso y significativo y crear conciencia en cada educando acerca de lo que puede hacer y ser. De manera que podemos concluir que, a medida que el ser humano cultiva sus particulares potencialidades y múltiples modalidades de expresión, mayor será su esperanza y su riqueza existencial (Beauchat, Iriarte, Lavanchy & Pregnan, 1993).

El enriquecimiento, la agrupación y la orientación también nos parecen alternativas idóneas para estimular los lenguajes expresivos. El *enriquecimiento* promueve una diferenciación cualitativa del currículo, a través de actividades personalizadas orientadas a la unicidad del aprendiz, en términos de profundizar en sus intereses y talentos, tales como el estudio intensivo de áreas de interés, excursiones especiales, proyectos y uso de recursos y mentores especializados. Mediante la *agrupación*, se propicia el trabajo de investigación y creación en pequeños grupos, según los intereses y fortalezas de los aprendices, independientemente del grado o la edad. Y a través de la *orientación* (Silverman, 1993), se promueven actividades en la dimensión afectiva, sobre todo en términos de asuntos relativos a las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores. De igual manera, se ofrecen actividades relacionadas con su autoestima, su toma de conciencia vocacional y sus opciones ocupacionales futuras afines con sus intereses y potencialidades.

El *Modelo Comprensivo para el Desarrollo Total del Talento* de Joseph Renzulli y sus modelos curriculares de enseñanza y avalúo complementarios para propiciar el *comportamiento inteligente y dotado* también nos parecen idóneos (Renzulli, 199, 1995 & 1986; Renzulli & Reis, 1997). Su objetivo es proveer a todo educando de oportunidades, recursos y estímulos para alcanzar su máximo potencial. No se trata,

pues, afirma Renzulli, de “sellar” estudiantes, sino de “etiquetar” los servicios que se les deben ofrecer. En este caso, propone experiencias de aprendizaje *cualitativamente diferenciadas* que tomen en consideración sus habilidades, intereses y estilos de aprendizaje, con miras a producir, en contextos reales, investigaciones, expresiones creativas, productos y servicios tangibles y necesarios.

Educación de forma óptima en la dimensión afectiva

Diversos teóricos destacan la urgencia de educar, de forma óptima, en la dimensión afectiva. Algunos han llegado a sugerir que el *cociente emocional*, y no el *cociente intelectual*, es el que verdaderamente determina la inteligencia y, más aún, el destino de los seres humanos. El reconocido teórico e investigador de la *inteligencia emocional*, Daniel Goleman (1995), define esta inteligencia a partir de la optimización de varias capacidades afectivas, tales como: la autoconciencia, el autocontrol, la persistencia, el entusiasmo, la motivación, la empatía y las destrezas sociales. Alega el autor que somos capaces de alcanzar *sabiduría emocional*, es decir, de otorgarle inteligencia a nuestras emociones. También nos advierte del costo social del *analfabetismo emocional*: el surgimiento de nuevas generaciones con *déficit emocional*, más propensas a una gama de riesgos, tales como bajo aprovechamiento académico, depresión, desórdenes del comer, abuso de drogas y estilos de vida violentos. A los fines de *alfabetizar* las emociones de forma preventiva, Goleman recomienda incluir la consejería en los currículos y fomentar competencias, tales como las artes de escuchar, la solución de conflictos y el aprendizaje cooperativo.

Gardner (1999) destaca la importancia de propiciar las inteligencias *intrapersonal* e *interpersonal* por entender que son claves para el crecimiento personal y social. Y argumenta que el conjunto de ambas inteligencias configuran la *inteligencia emocional*. Clark (2002) destaca la dimensión afectiva como una de las dimensiones claves para diferenciar y enriquecer el currículo, optimizar el aprendizaje y crecer en sobredotación. Afirma, además, que deben estimularse dos vertientes de forma paralela: la *emocional* y la *social*. En el proceso de educar, advierte que debemos estar atentos a algunas características socio-emocionales de riesgo, tales como: intensidad emocional, perfeccionismo, tendencia al aislamiento e introversión. De igual manera, a algunas sumamente positivas, tales como: empatía, idealismo y preocupaciones morales de justicia y paz. De igual manera, recalca la importancia de la familia como incubadora del autoconcepto del estudiante.

Algunas investigaciones longitudinales acerca de la pérdida del potencial humano establecen que gran parte de las condiciones que llevan a los estudiantes a no cultivar sus talentos tienen una relación directa o indirecta con aspectos afectivos y sociales (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, Samuel, 1993). Por ejemplo, algunas de las condiciones que propician dicha pérdida son: (a) la ausencia de apoyo familiar; (b) la naturaleza no productiva de actividades en que invierten su tiempo y energía psíquica; (c) la ausencia de apoyo familiar; (d) los sucesos cotidianos que entorpecen su vida; (e) la ansiedad, cuando se espera demasiado de ellas y ellos en el ámbito educativo y (f) el aburrimiento, cuando se espera poco. De igual manera, estas investigaciones demuestran que las condiciones que promueven, de forma positiva, en los estudiantes, el cultivo de sus potencialidades son mayormente de índole afectivo y social, por ejemplo: (a) reconocimiento de su talento particular por parte de la sociedad; (b) cultivo de su estado de ánimo y autoestima a temprana edad; (c) balance entre sus estudios, relaciones con amigos, y vida amorosa/sexual; (d) inspiración de escuelas y maestras o maestros particulares; (e) disponibilidad de recursos especiales y mentores; (f) canalización productiva de su tiempo y energía psíquica (g) y aprecio por y provecho de las experiencias intensas.

Cultivar la capacidad intuitiva como la dimensión más significativa para el aprendizaje

La intuición ha sido definida como una forma tácita de aprender, como una especie de auto-enseñanza interior que conduce a resultados creativos. La intuición, según el psicólogo Carl Jung, es una de las cuatro maneras claves que tenemos para aprender, siendo las otras tres: el pensamiento, los sentidos y los sentimientos. A través de la intuición, afirma Jung, podemos observar e interiorizar holísticamente el mundo, pensar de forma imaginativa y visionaria, y sobre todo, tener confianza en nuestras corazonadas e iluminaciones.

Barbara Clark (2002), a partir de su *Modelo Integrador Diferenciado para el Desarrollo Humano Óptimo*, destaca la importancia de promover una noción holística de la creatividad. Dicha noción, fundamentada en el reconocimiento de *un universo de inteligencias*, es clave para propiciar nuestro potencial creador. Aunque la autora resalta cuatro dimensiones claves del aprendizaje —la cognoscitiva, la afectiva, la física y la intuitiva— indica que la intuitiva, siendo la más significativa, es la que menos hemos atendido y estimulado. Entiende Clark que esta dimensión es también la más compleja, porque las investiga-

ciones recientes indican que, en el proceso de aprender, la intuición es responsable de estimular las funciones predictivas y transformadoras del cerebro, además de propiciar la sensación e integración del todo, la perspicacia creativa, la agudeza de ingenio y el pensamiento iluminador. Clark parte de la premisa de que casi todas y todos nacemos con un potencial extraordinario diferente, único y desconocido, y que, por ende, tenemos la capacidad, dadas las condiciones propicias en lo que denomina “espacios seguros”, de llegar a ser *sobredotados*. A esos fines, propone un currículo de enriquecimiento con enfoque de laboratorio y taller que sea integrado, multisensorial, relajado y personalizado, centrado en los intereses, las fortalezas y la creatividad potencial de cada educando. Cuestiona, además, el uso de calificaciones y propone, en su lugar, un avalúo continuo que verdaderamente facilite el aprendizaje.

Gardner (1982) plantea que existen tres personajes en los educandos: el aprendiz intuitivo, el estudiante tradicional o academicista, y el perito disciplinario o aprendiz competente. Cada uno de estos personajes, afirma, refleja potencialidades y limitaciones que, de no ser atendidas, con frecuencia culminan en inhabilidades del aprendizaje. Afirma, también, que el aprendizaje escolar que usualmente ofrecemos tiende a inhibir y a reprimir la creatividad, ya que es de una naturaleza totalmente distinta, y hasta opuesta, al aprendizaje natural e intuitivo que ocurre en el hogar y en el medio ambiente. Por esta razón, afirma Gardner (1999), aún cuando las escuelas aparentemente son *exitosas*, son fraudulentas y han fracasado, ya que no alcanzan su misión: capacitar a los estudiantes para resolver, creativamente, situaciones en contextos distintos a los que fueron instruidos o examinados.

Afortunadamente, en décadas recientes, hemos visto un incremento en investigaciones, teorías y modelos educativos que, poniendo énfasis en las potencialidades humanas y en los variados sistemas de simbolización del aprendizaje, nos revelan la importancia de optimizar nuestras capacidades intuitivas. En particular, nos indican que la dimensión intuitiva y metafórica del pensamiento —y no la cognitiva-racional— es la responsable de la integración del conocimiento y del pensamiento creativo. De aquí que reconozcan, en el contexto de un paradigma de fortalezas, que, en cada ser humano, existe un aprendiz intuitivo con un perfil expresivo diferente y distintivo. También estos estudios han sido clave para que cada vez más en diversas investigaciones, iniciativas y proyectos educativos se resalte la naturaleza integradora y creadora del aprendizaje.

En suma, los estudios más recientes acerca de las funciones cerebrales y el aprendizaje muestran que las experiencias ricas producen *cerebros ricos* y que la ausencia de un ambiente estimulante provoca, literalmente, *cicatrices en cerebros tristes y sufridos* (Nash, 1997). Como vemos, las experiencias expresivas, afectivas e intuitivas vividas son las que realmente determinan si un potencial latente aflora en un talento, si se desperdicia, si se destruye o, inclusive, si se transforma en una mente brillante, pero emocionalmente enferma, o en una mente criminalmente inteligente (Nash, 1997). Por las razones anteriores, afirmamos que nutrir las capacidades expresivas, afectivas e intuitivas a través de una *educación diferenciada* es un asunto de vida o muerte, de violencia o de paz.

A manera de epílogo...

Personalmente, creo que toda iniciativa educativa debe estar orientada a hacer cada día más auténticos a los educandos mediante la captación, el cultivo y la optimización de sus talentos e inteligencias. Pero que más allá de potenciarlos, éticamente somos llamados a encaminarlos, mediante una educación para la plenitud en potencialidades, derechos y deberes, a dignificar su identidad y a darle sentido a su propio proyecto de vida.

Por más de tres décadas y con este norte, me he dado a la tarea de armonizar las tres vertientes que permean esta reflexión: (a) la *educación para el desarrollo óptimo de las potencialidades*, (b) la *educación en derechos humanos* y (c) la *educación para la noviolencia y la paz* (Pascual Morán, 2003, 2000 & 1996). Mi argumento central es que, en la articulación de estas tres modalidades diferenciadas, reside una respuesta viable para hacer realidad una educación diferenciada, orientada a reafirmar nuestro derecho a sentirnos seres humanos plenos, para ser capaces de cumplir con nuestro primer deber en reciprocidad: propiciar una convivencia más justa y pacífica, mediante la búsqueda de soluciones para los graves problemas que nos aquejan. Pero, la pregunta clave queda aún abierta y sobre el tapete para nuestra reflexión conjunta...

Liberar talentos, optimizar inteligencias y sobredotar potencialidades... ¿Para qué?

Como buena discípula de Freire (2006, 2005, 1997, 1993), y siguiendo su línea de la problematización en búsqueda de concientización y esperanza, les propongo una pedagogía de la pregunta, de la indignación y

de la esperanza como nuestra mejor guía en este inquirir. Porque ya es tiempo de cuestionarnos la manera en que educamos y los paradigmas y prioridades a partir de los que educamos. Porque ya es tiempo de plantearnos interrogantes de naturaleza radical y controvertible, como las que, precisamente, hemos intentado plantearles y plantearnos en esta reflexión.

REFERENCIAS

- Allman, W. F. (1994, October 24). Why IQ isn't destiny. *Science & Society. U.S. News & World Report*, 73-80.
- Bartolomé, M. & otros (2003). *Comunicación pública del grupo de pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Documento fundacional del grupo de pedagogía diferencial. Madrid, 14 de julio del año 2003. Tomado del portal <http://www.uv.es/aidipe/diferencial14julio2003.htm>
- Bordieu, P. (1993). *The racism of intelligence. Sociology in question*. London: SAGE, 176-179.
- Clark, B. (2002, 6th edition). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children*. New York: Random House.
- Coles, R. (1991). *The spiritual life of children*. New York: Random House.
- Concepto, evolución y campos de estudio de la pedagogía diferencial: Origen de las diferencias*. Apuntes universitarios. España. Tomado del portal: <http://html.rincondelvago.com/pedagogia-diferencial.html>
- Cordero, G. (2005, 6 de noviembre). Jóvenes 'sin temor a la autoridad'. *El Nuevo Día*, 45.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Eby, J. W. (1983, May). Gifted behavior: A nonelitist approach. *Educational Leadership*, 30-36.
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., Gardner, H. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Freire, P. (2005, décima edición). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2006, segunda edición). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1999). *The social construction of normality*. Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services, 333-339.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than I.Q.* New York: Bantam Books.
- Hanson, F. A. (1993, September 15). Testing and the invention of intelligence. We are not so much measured by tests as constructed by them. *Education Week*, 32 & 40.
- Heller, K. A., Möns, F. J. & A. Harry P. (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Beuchat, C., Buzada, C., Iriarte, F., Lavanchy, C. y Pregnan, C. (1993). *Desarrollo de la expresión integrada: Club cli-clo-pips*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- López López, E.; Tourón, J. & González Galán, M. (1991). *Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de pedagogía diferencial*. Madrid: Editorial Universidad Complutense, Vol. 2 (1), 83-92.
- Marks, W. L. & Nystrand, R. O. (Eds.) (1981). *Strategies for Educational change: Recognizing the gifts and talents of all children*. New York: Macmillan Publishing.
- Muñoz Sedano, A. (2007). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Universidad Complutense de Madrid. Tomado del portal <http://www.madrid.org/webdgpe/Interculturalidad/enfoques.doc>
- Nash, M. (1997, February 3). *Fertile minds*. Time Magazine. Vol.149, no.5.
- Pascual Morán, A. (2003). *Acción civil no violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Río Piedras: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Pascual Morán, A. (2000). Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica. *Pedagogía*, Vol. 34, 47-82.
- Pascual Morán, A. (1996). *Hacia una educación cristalizadora... que capte y cultive creativamente las múltiples inteligencias y talentos*. Hacia una Visión de la Escuela Intermedia como Comunidad de Aprendizaje. Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia (IREI), Fundación Comunitaria de Puerto Rico, 56-80.

- Perkins, D. (1994, May). Where is intelligence? The thinking-learning connection. *Educational Leadership*, 105-106.
- Renzulli, J. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*. 23 (1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (1995). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997, 2nd edition). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Riley, T. (2000). *Assessing for differentiation: Getting to know students*. Tomado del portal http://www.tki.org.nz/r/gifted/reading/theory/assess-diff_e.php
- Salovey, P. (1998). *Optimizing intelligences: Thinking, emotion and creativity*. <http://www.Brookespublishing.com>
- Schipani, D. S. & Freire, P. (1992). *Educación, libertad y creatividad. Encuentro y diálogo con Paulo Freire*. San Juan, Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Silverman, L. K. (ed.) (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Pub. Co.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Villanueva, A.; Monsell, A. & Cerda, C. *Líneas emergentes de investigación a partir de las reformas educativas en España en el ámbito de la "pedagogía de la diversidad"*. Departamento M.I.D.E., Univerisdad de Valencia. Tomado del portal: <http://www.uv.es/aidipe/Ponencia4.html>

Este artículo se le solicitó a la autora en abril de 2007 y se aceptó para su publicación en mayo del mismo año.